

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO –FE

LUANA GONÇALVES CAETANO LOURENÇO

ACULTURAÇÃO E DESPREPARO: A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA  
EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS

BRASÍLIA – DISTRITO FEDERAL

2017

LUANA GONÇALVES CAETANO LOURENÇO

ACULTURAÇÃO E DESPREPARO: A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA  
EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS

Monografia apresentada ao Curso de  
Pedagogia Da Faculdade de Educação (FE)  
como requisito para obtenção do Título de  
Pedagogo, sob a orientação da profa. Dra.  
Catarina de Almeida Santos.

BRASÍLIA – DISTRITO FEDERAL

2017

LUANA GONÇALVES CAETANO LOURENÇO

**ACULTURAÇÃO E DESPREPARO: A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA  
EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia Da Faculdade de Educação (FE) como requisito para obtenção do Título de Pedagogo.

Aprovado por:

Banca examinadora

Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos – UnB  
Orientadora/presidenta

Profa. Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira – UnB  
Examinadora interna

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira – UFBA –  
Examinador externo

Cleyton Hercules Gontijo  
Suplente

Esse trabalho é dedicado à todos os alunos que tive a oportunidade de conhecer e que fizeram toda diferença no meu processo de formação. Ensinar e aprender com vocês foi um enorme privilégio.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço minha mãe pela paciência, amizade, confiança, ensinamentos, por sempre acreditar na minha capacidade e por ser minha maior incentivadora e minha família por ser a base e sempre me lembrar por quem lutar.

Aos que ao longo do caminho me inspiraram com suas histórias de vida e puderam me ajudar para que eu escrevesse a minha. Aos melhores amigos de sempre e para todas as horas, onde sempre encontrei mãos estendidas e braços abertos.

A Universidade de Brasília que me formou para muito além do acadêmico, me presenteou com vivências, amizades, decepções, ensinamentos e principalmente crescimento pessoal, social e intelectual. Às coordenadoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -Pibid 2013-2016 pela valiosa oportunidade de participar de um programa que considero fundamental para a formação de todos os estudantes da área de educação e todas as professoras que sempre me receberam da melhor maneira possível

Aos alunos e professora do 2ºA do ano de 2013 do Centro de Ensino Fundamental 01 do Planalto que me mostraram de fato o qual caminho seguir dentro da minha formação docente e fazem parte da melhor descoberta da minha vida. A Professora Dra. Lenora Gandolfi por sua parceria com a educação no Projeto Saúde Integral. A cada criança com quem tive contato durante meu processo de formação por ser único e de valor incalculável.

“A mente que se abre para uma ideia nunca  
mais voltará ao seu tamanho original.”

## **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar o processo de inserção dos alunos indígenas em uma escola não indígena, buscando mostrar os caminhos percorridos entre o início do processo de colonização, passando pelos jesuítas, Companhia de Jesus, Reforma Educacional Pombalina até chegar ao período republicano. Mostra, ainda, marco que a Constituição Federal de 1988 representou a base legal para a garantia de direitos desses sujeitos nas esferas social e educacional, e sua influência para a criação de novas leis para assegurar esses direitos. Por último apresentar a questão indígena, quando estes estão fora de suas terras nativas, de como esses direitos legais são colocados em prática e como acontece o processo educacional quando alunos indígenas estão inseridos em escolas não indígenas. Para o desenvolvimento do trabalho utilizou-se de base bibliográfica, documental e entrevistas.

Palavras Chave:.Educação Escolar Indígena; Constituição Federal de 1988; Direitos Educacionais Indígenas.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**UnB** – Universidade de Brasília

**Pibid** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**SPILTN** – Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais

**SPI** - Serviço de Proteção ao Índio

**Funai** – Fundação Nacional do Índio

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**MEC** – Ministério da Educação



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	18
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL DE 1500.	18
1.1 Início da escolarização indígena	20
1.2 A Companhia de Jesus e as Missões Jesuítas	21
1.3 Reforma Educacional Pombalina	23
1.4 A Real Mesa Censória e o subsídio literário	24
1.5 A questão indígena no período republicano	25
CAPÍTULO II	28
BASES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA	28
2.1 Constituição de 1988 e seu papel para a educação escolar indígena	28
2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a educação indígena	30
2.3 Plano Nacional De Educação	33
CAPÍTULO III	37
A INSERÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS EM UMA ESCOLA NÃO INDÍGENA	37
3.1 Os índios Guajajara	38
3.2 Alunos indígenas em escolas não indígenas	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	53
REFERÊNCIAS	54



## MEMORIAL

Nasci na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, onde iniciei minha vida escolar aos três anos de idade. Em virtude do emprego do meu pai nos mudamos para Brasília no mês de Julho do ano de 1995, não conseguimos vaga nas escolas daqui e por esse motivo fiquei o resto do ano sem estudar. No início do ano de 1996 retornei para uma escola de educação infantil da rede pública onde concluí o Jardim de Infância. A maior parte da minha Educação Básica foi cursada em escolas públicas, mas fui privilegiada por estas estarem situadas no Plano Piloto (Cruzeiro Novo e Asa Sul), que em sua maioria eram frequentadas por famílias de Classe Média e o nível de ensino era relativamente superior aos oferecidos pelas escolas das Cidades Satélites.

No meio 3º ano do Ensino Médio havia a possibilidade de prestar o vestibular para ingressar em algum dos cursos oferecidos pela Universidade de Brasília - UnB, e influenciada por questões familiares escolhi fazer Pedagogia no intuito de trabalhar com educação inclusiva, pois era um tema que me agradava bastante e me daria a possibilidade de trabalhar na área de Psicopedagogia. Fui aprovada, mas infelizmente a escola não me liberou por conta de uma norma interna e questões burocráticas, o que causou muitos transtornos e conflitos, me prejudicando não apenas no psicológico mas de uma maneira muito maior no acadêmico, comprometendo meu rendimento escolar. Ao final do ano de 2009 prestei novamente o vestibular e fui aprovada.

No primeiro semestre do ano de 2010, momento em que se deu o início da minha formação, houve uma greve nacional das universidades federais que durou cerca de três meses, o que acabou me desanimando bastante pois várias expectativas haviam sido criadas. Com o término da greve senti muita diferença com relação ao ensino médio, gostava das disciplinas mas não tinha certeza se era realmente isso que eu queria. No meu 4º semestre devido a problemas pessoais e familiares entrei em “crise” com o curso e com a Universidade, me sentia desestimulada e com vários questionamentos se realmente era isso que eu queria. A ansiedade fez com que eu ficasse doente e a insatisfação com que eu trancasse o semestre e me questionasse se realmente era isso que eu queria. Retornei após 3 semestres e ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid Pedagogia, que promove a inserção de alunos dos cursos de licenciatura no ambiente escolar, no caso do subprojeto de Pedagogia os alunos participantes são direcionados para Escolas Classe ou Jardins de

Infância e acompanham o cotidiano de professores e alunos dentro e fora da sala de aula. Os participantes também desenvolvem projetos para serem aplicados nas escolas e socializados em encontros semestrais com os demais subprojetos do Pibid, que considero de extrema importância e determinante para minha permanência no curso e para a definição de como direcionar minha formação.

Minha primeira atuação foi na Escola Classe 01 do Planalto, situada na Vila criada para abrigar os trabalhadores das mais diversas partes do país que vieram para ajudar na construção da nova capital em 1957. A escola da Vila Planalto foi criada para oferecer educação aos filhos dos trabalhadores que residiam nos acampamentos. Mesmo anos depois a escola continuou com suas características iniciais, e enquanto atuava na instituição a mesma atendia à alunos de 3 ocupações diferentes do Distrito Federal e muitas crianças em situação de vulnerabilidade social e econômica. A forma como essas crianças eram vistas pelos funcionários da escola, e os relatos informais obtidos em conversas, despertou em mim um interesse muito grande de qual era o verdadeiro papel da escola para essas famílias e o que os motivava a matricular suas crianças além da obrigatoriedade prevista em lei. Durante o ano de 2013, enquanto atuava com uma turma de 2º ano, tive contato com realidades que não poderia imaginar ainda existir em pleno Século XXI, fui extremamente impactada, me envolvi e aprendi bastante com as crianças e a professora. Havia questões e particularidades muito delicadas na realidade daqueles alunos, como por exemplo os irmãos que eram criados pelos avós pois seus pais estavam presos e aos finais de semana tinham que ajudá-los a vigiar carros para conseguir dinheiro e os irmãos de 12, 09, e 08 anos de idade que estavam na mesma sala, vindos de uma família no total de 8 irmãos onde o mais velho de 18 anos já estava preso. Esse caso em particular me impactou e enriqueceu minha formação pessoal e profissional, favorecendo os caminhos que eu deveria traçar para me tornar uma educadora capaz de olhar as potencialidades de alunos em situações parecidas e não apenas o que havia de ruim, como era feito pela maior parte da escola. Após esse período atuei em outras duas escolas, uma no Varjão, que inicialmente era uma vila que surgiu por volta da década de 1960 com a chegada de famílias que vieram para a capital desenvolver atividades agrícolas e que acabou crescendo de forma desordenada por

consequência da distribuição e divisão de lotes pelos moradores sem o devido projeto urbanístico ou preocupação ambiental, e a outra escola na Asa Norte que atendia à alunos de abrigos próximos (Casa de Ismael e Aldeia Infantil SOS) e indígenas da região do Setor Noroeste.

A escolha de projetos voltados para a intervenção social em comunidades em situação de vulnerabilidade como Economia Solidária e Educação Integral reforçaram minha escolha e a certeza de que estava no caminho certo.

O Projeto de Economia Solidária, oferecido pela Faculdade de Educação, tinha um dos seus núcleos de atuação na cidade do Sol Nascente – Ceilândia, considerada uma das maiores favelas América Latina, e atendia crianças e mães da comunidade. As intervenções eram feitas aos sábados no espaço do Centro de Ensino Fundamental 66 de Ceilândia, e o objetivo era a criação de um projeto de revitalização do espaço da escola para a promoção do sentimento de pertencimento dos alunos, pois a maioria passava a semana na escola e ia aos sábados para as atividades do projeto. Havia vários jogos na escola, porém estavam estragados, pensou-se então na revitalização desses brinquedos, como mesas de ping-pong, totó, parquinho e brincadeiras pintadas no chão, assim como a criação de uma horta em que seus frutos seriam de uso da comunidade e jardins suspensos pela escola para harmonizar o espaço.

Já o Projeto Educação Integral era em parceria com algumas áreas da saúde e atendia crianças e adolescentes entre 03 (três) e 15 (quinze) anos de idade em um espaço cedido pela Igreja Presbiteriana na Quadra 510 do Recanto das Emas. Para essas crianças era oferecido apoio pedagógico e atividades na sala de informática, como transcrição de textos e ditados para trabalhar a compreensão linguística, questões ortográficas, algumas ferramentas básicas de editores de textos, utilização do teclado bem como a tentativa de promover a inclusão digital. As atuações eram realizadas às sextas-feiras de 14:00 às 18:00.

Procurei matérias que me dessem apoio e encontrei profissionais dispostos e solidários para me ajudar. Tive orientações muito valiosas enquanto cursava Psicologia da Educação, assim como uma forma mais aprofundada de perceber as questões sociais em Sociologia da Educação, as competências e responsabilidades na esfera

governamental para a educação em Organização da Educação Brasileira, Medidas Educacionais contribuiu para que eu pudesse analisar os instrumentos de controle e fiscalização da educação que ao meu ver são equivocados e pouco eficientes, assim como métodos e propostas valiosas em Educação Infantil e Processo de Alfabetização.

Ao final do ano de 2015 já estava com meu tema de monografia definido, questionários prontos e com as autorizações devidas da Regional de Ensino para a coleta de dados nas escolas, quando uma semana antes da aplicação as escolas públicas do Distrito Federal entraram com indicativo de greve e meu trabalho foi severamente prejudicado, fazendo assim com que eu me atrasasse na coleta dos dados e impedindo o progresso do meu trabalho.

Quando o ano de 2016 teve início uma nova redistribuição de turmas foi feita do Pibid, como tinha interesse especial na área de alfabetização pedi que ficasse em alguma das turmas que atendia ao Bloco Inicial de Alfabetização. Atendendo ao meu desejo, a então supervisora da escola me encaminhou a sala do 3º ano que possuía uma peculiaridade em relação às outras turmas: 3 alunos indígenas da tribo Guajajara. Uma dessas alunas já estava na escola à 2 anos, porém os outros dois eram recém chegados do Maranhão e pouco falavam de português, usando com maior frequência o Tupi-Guarani para se comunicar. Ao socializar em uma das aulas de Antropologia da Educação a diversidade presente naquela sala de aula pude perceber, com o auxílio de colaborações valiosas dos colegas de turma e do professor, a singularidade e riqueza da oportunidade que aquele momento estava me proporcionando. Desse dia em diante decidi reformular todo meu trabalho final de curso e falar dessa experiência única vivenciada durante as intervenções realizadas naquele ano.

Reconheço a importância de todos que fizeram e fazem parte desse processo e me sinto realizada pelo caminho que escolhi. Acredito em dedicação, identificação e interesse, me sinto feliz por fazer parte daqueles que concluíram seus cursos sabendo o que querem fazer e com o que querem trabalhar.

## INTRODUÇÃO

Nesses mais de 500 anos o Brasil já passou por várias mudanças em sua formação. Já foi terra única e exclusiva de vários povos indígenas, passou por diversas e severas mudanças com a chegada dos portugueses, tivemos nativos caçados, negros escravizados e muita história escrita com sangue em nosso solo. Nos libertamos da condição de colônia portuguesa e chegamos à república, superamos o militarismo e voltamos a ter o controle da nossa pátria.

Essas mudanças também se deram no campo da educação, área que o país tem um histórico de negação desse direito, mesmo quando esse foi pactuado na nossa base legal. No caso da educação indígena essa situação de negação se torna mais acentuada, tendo em vista, sobretudo, as singularidades desses povos. Nesse sentido, esse trabalho falará da educação escolar indígena no Brasil desde a colonização, passando pela chegada da Companhia de Jesus e as ações adotadas para catequizar e civilizar os indígenas por meio da educação, o estabelecimento dos aldeamentos e o processo de aculturação. Das práticas empregadas pela Reforma Educacional Pombalina com seus Diretórios e recursos para a educação, ao estabelecimento da república com seus órgãos responsáveis por representar as comunidades indígenas como a SPI e, posteriormente a Funai, sendo a escola a forma utilizada para integrar os povos indígenas à nação.

Ocorreram várias mudanças no cenário político do país e um dos principais marcos foi a Constituição Federal de 1988, que contou com forte participação popular e de movimentos sociais, que dentre várias questões trouxeram à luz reivindicações dos povos indígenas, que até então tinham apenas o seu direito à terra atendidos pelos textos da lei.

A Constituição de 1988 garantiu às comunidades indígenas o direito de afirmação de sua identidade cultural, com uma educação voltada para suas especificidades, garantia de sua língua nos processos educacionais, uma educação diferenciada, preservação de seus costumes, respeito às suas crenças e tradições de

modo a preservar sua cultura. Tais mudanças geraram a demanda de reformulação de várias esferas da sociedade, bem como textos da lei já existentes e criação de novas leis educacionais, à exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os Planos Nacionais de Educação.

O tema deste trabalho de conclusão de curso surgiu através de experiências vivenciadas enquanto participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid – Pedagogia, presente em nosso curso e em outros de licenciatura, visando inserir os alunos na realidade da escola durante o processo de formação. Ao ingressar no curso não tinha nenhum atrativo pelo tema, já havia delimitado outra linha de pesquisa quando tive o privilégio de ter contato com algo que, até então, estava bem distante da minha realidade e fora do meu campo de visão.

Durante o Pibid pude ter contato os alunos indígenas e percebi que a escola não estava preparada para atender as demandas desses educandos, que ao serem matriculados vários questionamentos e reclamações surgiram por parte dos professores. Decidimos, então, realizar o projeto de contação de histórias com base em lendas indígenas de diversos povos, na tentativa de aproximar um pouco mais os alunos indígenas dos demais. Estive em sala com três alunos indígenas com idades entre 8 e 10 anos que cursavam o 3ºano do Ensino Fundamental, por um período de 08 meses, quando pude acompanhar mais de perto seu desenvolvimento, fazer visitas à aldeia e conhecer um pouco mais da realidade desses educandos.

Durante todo o ano letivo de 2016 fomos duramente questionados por membros da escola por não entenderem o nosso interesse em trabalhar com os indígenas, sem compreender a rica experiência que nos estava sendo proporcionada, ainda no processo de formação. Observamos a relação dos professores com os indígenas, do incômodo sentido pelos professores que nem atendiam esses alunos, a dificuldade de entrosamento dos indígenas com os demais alunos e as tentativas de integrá-los à realidade da escola com ações de doação de cobertores durante o mês de junho do mesmo ano.

Entendendo que ainda havia mais a ser observado, retornei à escola no ano de 2017 não mais como pibidiana, agora como estagiária sob coordenação das professoras



Catarina de Almeida Santos e Danielle Xabregas para entender e observar um pouco mais desse processo de inserção de alunos indígenas em uma escola não indígena.

Orientada pela Professora Catarina, delimitamos a questão que norteou esse trabalho, qual seja: como se dá o processo de inserção dos alunos indígenas em uma escola não indígena? Tendo como objetivo geral analisar o processo de inserção dos alunos indígenas em uma escola não indígena, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar como se deu a construção da educação indígena ao longo da história do Brasil;
- b) Analisar como a educação indígena aparece na legislação brasileira, ao longo da sua história e;
- c) Analisar como o direito a educação indígene se concretiza quando há a inserção desses sujeitos em uma escola não indígena.

Carente de informações sobre a etnia da qual os alunos fazem parte, fui instruída por alunos indígenas da UnB à procurar pela primeira Guajajara a chegar em Brasília, que atualmente mora no Santuário dos Pajés, local onde a encontrei e realizei uma entrevista a fim de conhecer um pouco mais sobre essa comunidade indígena, bem como a relação entre as famílias com as escolas.

A monografia está organizada em três capítulos. No capítulo 1 a educação escolar indígena é apresentada desde à época jesuítica com a Companhia de Jesus e seu caráter catequético à serviço da igreja, passando pela Reforma Educacional Pombalina com a implantação do Diretório a fim de atender os interesses da Coroa, até chegar ao regime republicano com o SPI e a Funai. O capítulo 2 traz a Constituição Federal de 1988 como divisora de águas para a questão indígena, impulsionando mudanças no campo educacional, complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 com o Plano Nacional de Educação de 2001.

Já o capítulo 3 apresenta os índios Guajajara, trazendo vozes dos sujeitos acerca das condições de vida enfrentadas aqui e em sua terra nativa, bem como apoio encontrado no Conselho Tutelar e a omissão do Estado na causa indígena. Traz, ainda,

os resultados da observação e a forma como a herança jesuítica se faz presente nos dias atuais e na prática de alguns profissionais.

Para a construção dos dois primeiros capítulos foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, auxiliando na abordagem dos temas históricos e referentes à legislação educacional. Já o terceiro capítulo é fruto de um trabalho de campo na escola e em visitas realizadas na aldeia, a fim de coleta de dados por meio de observação do cotidiano da escola e comportamento dos sujeitos, em entrevista não estruturada com os membros da escola e alunos e ainda uma entrevista focalizada no Santuário dos Pajés.

## **CAPÍTULO I**

### **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL DE 1500.**

O presente capítulo trata sobre o início da história da escolarização dos indígenas no território brasileiro com a chegada das embarcações portuguesas, o processo de aculturação pelo qual passaram e como eram invisíveis aos olhos da sociedade brasileira até a elaboração do texto constitucional de 1988.

Ao tratar sobre indígenas é preciso considerar todo o processo histórico pelo qual estes passaram desde a chegada das embarcações nos tempos da colonização. É preciso considerar toda a segregação, marginalização e negação sofrida em meados dos anos de 1500 e que ainda hoje, mais de 500 anos depois, se faz presente na negação de direitos básicos e em preconceitos nos mais diversos aspectos. Falar sobre indígenas é trazer uma forte carga cultural à tona, é reconhecer as bases da nossa sociedade e saber de onde surgiu tamanha diversidade que transformou o Brasil em um país de múltiplas faces.

Apesar de sempre ter feito parte da nossa sociedade, falar sobre diversidade se tornou uma necessidade nos últimos anos, tendo em vista que mesmo sendo um elemento constitutivo da formação da sociedade brasileira, o processo de homogeneização tem desrespeitado essa diversidade transformando-o em fator de desigualdade, por meio de processos discriminatórios, segregacionais e de negação dos direitos desses sujeitos.

Enquanto um dos espaços de formação de sujeitos, o espaço escolar, especialmente nas últimas décadas é o lugar do diverso, tendo em vista que nela se encontra os mais diferentes sujeitos, que nem sempre são reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e muitas vezes são invisibilizados e desrespeitados nas suas diferenças, sejam elas culturais, sociais, econômicas raciais e éticas. Nesse sentido, por entender a importância de problematizar essa invisibilidade e debater sobre a diversidade na esfera educacional, o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica e o Programa Diversidade na Universidade publicou,

em 2003, os trabalhos apresentados no I Fórum Nacional Diversidade na Universidade, realizado em dezembro de 2002 a fim de tratar sobre a pluralidade existente em nosso país, tendo como base reflexões feitas por estudiosos no assunto. Para além da diversidade cultural, o documento intitulado “Diversidade na Educação: Reflexões e Experiência” procurou mostrar como a diversidade e desigualdade andam de mãos dadas na maior parte do tempo, evidenciadas pelas ações marginalizadoras da sociedade.

A diversidade nasce por meio das diferenças e as diferenças são construções culturais que nascem através de processos históricos que envolvem relações sociais e de poder, fazendo assim com que as diferenças sejam fortemente atreladas às desigualdades e tomadas de um sentido pejorativo: o diferente não é bom. Como exemplo temos o processo de colonização dos indígenas pelos europeus no Brasil. A relação de inferiorização do outro já começa ao reduzir todos os nativos à “índios”, todos eram apenas índios, desconsiderando a singularidade, história e cultura de cada um dos povos indígenas que aqui estavam. Ao negar as diferenças entre eles, também se negou cada um dos sujeitos e reforçou o caráter autoritário dos colonizadores que partiam do princípio de que eles eram o modelo a ser seguido e os outros eram tratados como inferiores pela sua diferença, como mostra Gusmão (2000) ao dizer que: “o que está em jogo é a diferença do outro e sua identidade, que exige que se abdique daquilo que se é, para assumir a identidade do eu como modelo a ser imitado. O eu nesse caso, é o branco, ocidental, cristão, medida de todas as coisas e, como tal, superior”. (p. 13)

Durante todo processo de colonização do Brasil negros e índios foram inferiorizados e tiveram suas culturas menosprezadas pelos colonizadores em virtude do pensamento etnocentrista que esses possuíam. Era preciso catequizar índios a fim de propagar o catolicismo que estava em queda devido à reforma protestante e por estes serem seres sem alma.

Mas a preocupação mais importante era com os índios. Para os missionários, estas ‘pobres almas’, sendo filhos de Deus, desconheciam a ‘verdadeira fé’. Deveriam, portanto, conhecer a palavra de Deus, receber o batismo e ser cristianizados. Cristianizar, neste caso, era o mesmo que ensiná-los a viver como civilizados (MACEDO e OLIVEIRA, 1996, p. 115).

Conter e punir ritos xamânicos e manifestações religiosas de matrizes africanas se fazia necessário, ainda que para os colonos os negros não tivessem valor algum por não estarem nos moldes do cristianismo. Nessa lógica, ainda hoje é preciso escolarizar os indígenas aos nossos moldes negando todo processo histórico cultural pelo qual já passaram e se lembrando dos verdadeiros detentores dessas terras apenas no dia 19 de abril, de forma estereotipada com penas, chocalhos e danças da chuva.

### **1.1 Início da escolarização indígena**

Para entender os avanços educacionais alcançados ao longo da história é preciso conhecer o ponto de partida e a referência que se tinha para impulsionar as mudanças. Como forma de unificar as diversas populações indígenas que aqui existiam e impor a cultura européia aos nativos, a Companhia de Jesus, chefiada pelo Padre Manuel da Nóbrega em meados de 1549, fez uso da escolarização como forma de catequização e imposição cultural. A crise da fé católica motivada pela Reforma Protestante, fez com que a igreja voltasse seus olhares para os nativos a fim de propagar a religião na nova colônia, mesmo que isso implicasse na aculturação desses indivíduos, pois o esperado era que estes se comportassem de forma semelhante àqueles da sociedade colonial. Já passamos de Colônia para Império e de Império para República ao longo da história do nosso país, mas ao observarmos a forma como os nativos são tratados em nossa sociedade a tentativa “civilizatória” ainda é muito mais forte que o respeito às diferenças.

O sentimento de que os índios devem ser cuidados ou orientados, e ainda que devem ter alguém para falar por eles é herança de anos de subjugação e subestimação desses povos. O sistema tutelar, forma de controle mascarada de benefícios aos indígenas que durou vários anos, ainda que extinta pela Constituição de 1988 demonstra seus frutos nos dias de hoje.

Com o objetivo final de integrar os indígenas à sociedade colonial brasileira, o processo de escolarização servia como ferramenta para uma espécie de adestramento

pelo qual os nativos deveriam passar antes de serem considerados integrados à essa sociedade.

## **1.2 A Companhia de Jesus e as Missões Jesuítas**

Criada para defender os interesses da igreja frente aos avanços que pregavam ideias contrárias àquelas defendidas pelo catolicismo em 1534 e reconhecida pelo Papa Paulo III em 1540, durante as grandes navegações assumiu a responsabilidade de levar a fé cristã aos que ainda não a conheciam, e consequentemente os catequizariam. Por ver nos jesuítas uma postura mais rígida e rigorosa, acreditavam que esses eram os mais aptos à propagar a fé pelo mundo.

Em 1549 começou a se estruturar a escola para os indígenas na colônia com a chegada dos jesuítas à mando da Coroa. Inicialmente a Companhia de Jesus tinha como alvo principal a busca nas aldeias por crianças que pudessem ser alfabetizadas e catequizadas. Essas crianças eram retiradas de seu convívio familiar para serem levadas à colégios onde recebiam uma educação voltada para a formação de futuros pregadores da religião católica. Tal medida não obteve êxito, pois as mudanças se davam de forma muito lenta e quando os nativos retornavam para suas aldeias se readaptavam à dinâmica ali presente e voltava a ter as mesmas crenças e costumes que seu povo, desconsiderando tudo aquilo que haviam recebido pelos jesuítas nas escolas.

Com o intuito de solucionar tal problema e otimizar suas ações, os jesuítas então criaram os aldeamentos, que permitia a concentração de vários povos indígenas em grandes aldeias controladas por eles. Os aldeamentos representavam grande controle da Coroa e uma fonte de prestação de serviços, como mostra PERRONE (1992) ao trazer que:

O aldeamento é a realização do projeto colonial, pois garante conversão, a ocupação do território, sua defesa e uma constante reserva de mão de obra para o desenvolvimento econômico da colônia. Da administração das aldeias são inicialmente encarregados os jesuítas, responsáveis, portanto, não apenas pela catequese (“governo espiritual”) como também pela organização das aldeias e repartição dos trabalhadores indígenas pelos serviços, tanto da aldeia, quanto para moradores e para Coroa (‘governo temporal’) (p.119)

Apesar de situadas nas proximidades das povoações coloniais, os índios dos aldeamentos não podiam ter qualquer contato com o que acontecia no exterior, pois na visão dos jesuítas os costumes dos colonos, que em sua maioria eram criminosos, poderiam influenciar em condutas negativas e que não condiziam com as crenças da igreja. Essa falta de contato com os colonos configurava uma espécie de cárcere ao qual os índios estavam sujeitos.

A própria redução jesuítica só pode ser tida como uma forma de cativeiro. As missões eram aldeamentos permanentes de índios apresados em guerras ou atraídos pelos missionários para lá viverem permanentemente, sob a direção dos padres. O índio, aqui, não tem o estatuto de escravo nem de servo. É um catecúmeno, quer dizer, um herege que está sendo cristianizado e assim recuperado para si mesmo, em benefício de sua salvação eterna. No plano jurídico, seria um homem livre, posto sob tutela em condições semelhantes à de um órfão entregue aos cuidados de um tutor. (RIBEIRO, 1995, p. 104)

Dentro dos aldeamentos os jesuítas tiveram que aprender as línguas indígenas, costumes, crenças e rituais para que o contato acontecesse e suas ações pudessem ter o efeito por eles desejado. Para a catequização nesses espaços utilizavam métodos de aproximação com a cultura indígena para ensinar aos nativos a língua portuguesa, bem como músicas, danças, teatro e até mesmo rituais foram adaptados e transformados em festas religiosas. Apesar de se preocuparem com a vida espiritual dos colonos e com suas condutas para que não se desvirtuassem da fé ou que adotassem costumes hereges, a maior preocupação dos jesuítas era para com as pobres almas indígenas, que mesmo sendo filhos de Deus ainda desconheciam a fé católica que era considerada a verdadeira. Assim, deveriam conhecer a palavra e receber o batismo para serem cristianizados, só então poderiam ser considerados civilizados. Mais uma vez, se olharmos para o passado não veremos muita diferença em relação ao presente. A educação continua sendo utilizada como meio de civilizar os nativos e integrá-los à vida da sociedade onde seus costumes ainda são considerados inapropriados e sua cultura não é aceita. Escolas foram implantadas nos aldeamentos indígenas, mas suas práticas e costumes, crenças, língua, rituais e culturas nativas não cabiam naquele espaço, sendo excluídos da realidade escolar. Em 1599 um documento intitulado *Ratio Studiorum* passou a

informar as metodologias a serem adotadas pelos professores e uma de suas funções era fazer com que os indígenas adotassem os costumes e modos de vida dos europeus e ficassem cada vez mais distante de suas culturas, impulsionando ainda mais o processo de aculturação dos nativos

Com o passar do tempo a Coroa Portuguesa viu nos indígenas a possibilidade de mais mão de obra escrava, pois necessitavam de mais trabalhadores para a produção agrícola, mas isso ia contra os princípios dos jesuítas que se opuseram à Coroa, perderam apoio e acabaram expulsos do país pelo Marquês de Pombal, que por meio da Reforma Educacional Pombalina instituiu ao Estado a responsabilidade por cuidar da educação.

### **1.3 Reforma Educacional Pombalina**

A expulsão dos jesuítas possibilitou a colônia conhecer outro tipo de educação que não fosse voltada para a religião, sendo atingida não apenas a esfera educacional mas também estrutural da colônia. O sistema adotado por Pombal era direcionado à atender os interesses econômicos da Coroa.

[...] a instrução pública em Portugal e nas colônias, foi duramente atingida. Desapareceram os colégios mantidos pela Companhia de Jesus que constituíam então os principais centros de ensino. Urgia, portanto, a adoção de providências capazes de, pelo menos, atenuar os inconvenientes da situação criada com as drásticas medidas administrativas de Sebastião de Carvalho e Melo. O terreno para a implantação de novas idéias pedagógicas, entretanto, já havia sido preparado, com vária sorte, pelos esforços isolados de alguns homens de ciência e de pensamento, entre os quais figuravam o singular Luís Antônio Verney e os padres da Congregação do Oratório de São Felipe Néri. (HOLANDA, 1989, p. 80-81)

Os aldeamentos agora eram vilas e o regime do Diretório, que consistia na nomeação de um Diretor Geral dos Estudos, que deveria nomear professores e fiscalizar sua ação na colônia, foi estabelecido que em cada cidade deveria ter uma escola pública. Mais tarde, já em 1759, como forma de substituição da educação jesuítica entra em vigor as Aulas Régias que substituiriam as disciplinas antes oferecidas pelos colégios



jesuítas. As Aulas Régias eram isoladas, não havia articulação uma com as outras e os professores eram únicos de cada disciplina. Mesmo com a instauração do novo sistema os estudos oferecidos em seminários de outras ordens religiosas continuaram permitidos, como no caso dos Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas, mas o uso da língua nativa aos indígenas em sala ainda era proibido, devendo ser usado apenas o português.

Ao contrário dos jesuítas, o ensino baseado nas Aulas Régias não possuía uma sequência ou seriação, tornando-o assim fragmentado e isolado, por vezes ministrado por professores despreparados e sem formação. A educação e a expansão das escolas brasileiras estavam estagnadas após a adoção do novo regime, após reclamações a Coroa decidiu tomar uma ação, e foi quando criou a Real Mesa Censória, em 1768.

#### **1.4 A Real Mesa Censória e o subsídio literário**

Inicialmente criada para a examinar textos que entravam e saíam de Portugal, à Real Mesa Censória também foram atribuídas responsabilidades quanto à administração e direção dos estudos das escolas menores tanto da metrópole quanto nas colônias. Com a experiência na área administrativa e tomando por base os relatos da direção geral dos estudos nos anos anteriores, viu-se uma necessidade de investimento no campo educacional. Desse modo o subsídio literário foi criado em 1772 para dar maior visibilidade aos estudos e para manutenção dos ensinos primário e secundário.

Com os recursos deste imposto, chamado subsídio literário, além do pagamento dos ordenados aos professores, para o qual ele foi instituído, poder-se-iam ainda obter as seguintes aplicações: 1) compra de livros para a constituição da biblioteca pública, subordinada à Real Mesa Censória; 2) organização de um museu de variedades; 3) construção de um gabinete de física experimental; 4) ampliação dos estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações. (Carvalho, 1978, p. 128).

Houve um aumento no número de aulas régias com a implantação do imposto para custear o ensino, mas ainda havia a falta de recursos e era muito precário quanto à

preparação dos docentes e irregularidade do currículo. Em meio às dificuldades enfrentadas o diretório foi revogado em 1798 e só em 1845 foi substituído pelo Regulamento das Missões, que tinha em seu princípio várias semelhanças com os jesuítas. Os aldeamentos foram retomados, mas agora sob controle do governo vigente, os missionários não possuíam a mesma autonomia de antes e a tarefa de civilizar foi agregada à função catequética. Devido à grandes dificuldades enfrentadas nas aldeias para manter os indígenas nas escolas, já em meados de 1870 foram criados internatos em locais externos para que as crianças pudessem ser levadas e receber a devida “educação civilizatória”.

### **1.5 A questão indígena no período republicano**

Assim que se percebeu que o desenvolvimento econômico e social da nação dependia diretamente da população, a educação passou a ser vista como uma necessidade social, mas para os indígenas, que ainda tinham sua educação diretamente vinculada ao ensino religioso, as mudanças só começaram a acontecer depois da consolidação do Brasil República.

Após a consolidação da República órgãos responsáveis pela prestação de serviço e auxílio aos povos indígenas foram criados, a educação escolar passou a ser vista como uma via de integração dos índios à sociedade civil e não mais de cunho catequético, sendo considerada fundamental para sobrevivência dos nativos incluindo não só a leitura e escrita, mas também conhecimentos de higiene, estudos sociais, saneamento, práticas de técnicas agrícolas, costura, marcenaria entre outras habilidades. Mas essa educação não era ofertada apenas para que os indígenas pudessem assim ser parte integrante da sociedade, na verdade ela era objetivada pela necessidade de mais mão-de-obra que pudesse servir ao mercado de trabalho, e viam nos indígenas um baixo custo para tal.

Em 1910, mediante fortes pressões externas para o trato com os nativos, foi criado o primeiro órgão federal indigenista do país pelo Marechal Cândido Rondon, O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais SPILTAN que ficaria conhecido apenas por Serviço de Proteção aos Índios SPI e tinha como objetivo proteger os índios e guiá-los para a vida civil. O SPI também foi responsável pela criação das primeiras escolas indigenistas que estavam diretamente ligadas ao governo federal, sendo esse vínculo firmado pela Constituição de 1934 que abordava essa responsabilidade de uma forma mais ampla, não diretamente ligada aos direitos educacionais e mais voltados para o direito à terra que lhes pertencia.

A Constituição de 1934 (idem) traz, no art. 5º, inciso XIX, letra '1', que cabe à União legislar sobre "a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional"; o artigo 129 trata da posse das terras dos índios que "nelas se achem permanentemente localizados, no entanto, vedado aliená-las (MARCON, 2011, p.2)

Como todo novo sistema a ser implantado o SPI enfrentou dificuldades e seus métodos foram pouco atrativos aos povos indígenas, que se recusaram as propostas de escolarização. Por parte dos seus opositores o SPI passou por comparações de que estariam reproduzindo ações civilizatórias presentes nos sistemas anteriores, pois rejeitou propostas de uma escolarização bilingue, mesmo dizendo reconhecer a importância da língua materna para os nativos, defendendo que a grande quantidade de línguas existentes entre os povos indígenas inviabilizava tal tipo de escolarização, adotando apenas a língua portuguesa .

A falta de recursos para que os professores exercessem suas atividades, falta de formação e a questão da língua contribuíram de forma significativa para que os trabalhos do SPI não obtivessem êxito e este fosse extinto em 1960.

A maior dificuldade que defrontamos no terreno educacional é a do recrutamento de professores capazes. Devido ao baixo nível de salários pagos pelo SPI e as condições de trabalho extremamente difíceis que oferece, não tem sido possível selecionar mestres melhores que os disponíveis nas regiões em que estão localizados os Postos Indígenas; os quais, via de regra, não possuem outra instrução que a primária. O SPI tem procurado superar esta dificuldade entregando as escolas às esposas dos agentes dos postos que geralmente apresentam melhores qualificações profissionais. É evidente,

contudo, que o problema persiste, ainda mais porque a tarefa de educar jovens de uma corrente cultural diversa da nossa exige preparo pedagógico especial, que nenhuma delas apresenta. Qualquer solução para este problema deverá partir de uma melhoria de salários que permita atrair pessoas com preparo adequado e, infelizmente, não vemos perspectivas de resolver proximamente este problema (SPI, 1953: 11-12 *apud* CUNHA, 1990: 88-92).

Surgiu então a necessidade de outro órgão que respondesse pelo interesse dos indígenas, e assim foi criada em 1967 a Fundação Nacional do Índio – Funai, responsável por promover e defender os direitos dos povos indígenas no território nacional, e que posteriormente seria amparada pela Constituição de 1988, que foi primeira a reconhecer a diversidade indígena.

Ainda que o sistema tutelar tenha caído em desuso há muitos anos, ainda permeia na sociedade a crença de que os indígenas precisam ser cuidados, mesmo depois da criação do Estatuto do Índio que procura colocá-lo com legitimidade enquanto ser integrante da sociedade brasileira. Ao lutar pelo direito à terra são vistos como marginais e vândalos, seus anseios, necessidades e sua voz dificilmente são vistos ou escutados sem que seja preciso gritar. A grande verdade é que eles ainda são invisíveis para grande parte da sociedade.

## **CAPÍTULO II**

### **BASES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA**

As primeiras Constituições (1824 e 1891) não contemplavam nenhum aspecto dos indígenas em seus textos, e a eles só foi garantido algum direito com as Constituições de 1934 e 1937 que era relacionado às terras que lhes pertenciam. Apenas com a Constituição de 1988 que as singularidades e diversidades dos povos indígenas foram reconhecidas, e a eles garantidos direitos. A partir deste último texto da lei o olhar sobre a questão indígena se tornou mais sensível e viu-se então que haviam outras esferas sociais, das quais os nativos estavam inseridos, que mereciam uma atenção especial.

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração. (GRUPIONI, 2002, p.130)

Novas demandas foram surgindo e com elas a necessidade de mais leis para contemplar tais especificidades principalmente no que se refere à educação escolar indígena, mas é sobre o marco que a Constituição de 1988 representa que falaremos agora.

#### **2.1 Constituição de 1988 e seu papel para a educação escolar indígena**

A Constituição da República Federativa do Brasil é a lei maior e mais importante do país, indicando direitos, deveres e incumbências tanto do Estado quanto daqueles que habitam o solo do qual está sob sua jurisdição.

Constituição Cidadã, como ficou conhecido o texto de 1988, contou com grande participação popular para a sua elaboração. É um dos marcos do fim da Ditadura Militar e início da Nova República, restabelecendo direitos como liberdades básicas e

instituindo outros de cunho progressista, bem como a igualdade de gêneros, criminalização do racismo, a proibição da tortura e direitos sociais básicos tais como educação, saúde e trabalho para todos, dando voz aos marginalizados e esquecidos pelos textos anteriores.

Houve grande mobilização indígena e de seus aliados que os apoiaram durante o processo constituinte, tais esforços culminaram na inserção ao texto final de uma série de mudanças e inovações no que se refere à questão indígena. O novo texto trouxe em sua composição o Capítulo VIII que veio de forma específica para tratar de direitos e defesa à sua cultura, costumes, línguas, crenças e tradições.

Um dos importantes marcos do novo texto constitucional para as comunidades indígenas foi ter seus direitos à diferenças culturais assegurados, ter na União uma garantia de proteção e reconhecimento de suas terras, de modo que estes não mais necessitavam deixar de ser índios para fazer parte da comunidade nacional, e a valorização de sua cultura no que se refere ao direito à educação, como exposto nos artigos 210 e 215:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos de aprendizagem (CF, Art 210, §2º)

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (CF, Art. 215)

Ao garantir o direito de que o processo educacional seja em sua língua materna, garante-se também a propagação de costumes, crenças, saberes e tradições fazendo das escolas um espaço de resistência e autodeterminação, que antes foram negadas para que a cultura dos colonizadores pudesse ser imposta através do processo de aculturação dos nativos.

Com o advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios, que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso

permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. Ao Estado brasileiro impôs-se a determinação da proteção desses grupos e do provimento das condições necessárias à sua perpetuação. Estes têm sido apontados como os maiores saldos da Constituição de 1988. [...] A inovação conceitual trazida pela Constituição de 1988 impactou a reformulação de outras leis no país, exigindo atualizações na legislação infra-constitucional, notadamente do Estatuto do Índio (Lei 6.001 de 1973) que, tendo sido concebido no período da ditadura militar e em consonância com as idéias da época quanto à necessidade de integração dos índios e de anulação da diferença cultural que eles representavam, encontra-se, hoje, em total contradição com os novos preceitos de reconhecimento do caráter plural da sociedade e do Estado brasileiro (GRUPIONI, 2008, p.73) .

Tais mudanças e avanços não puseram fim à luta indígena, mas ajudaram a criar novas demandas para a educação nacional que até então era contemplada pela Lei nº4.024 de 1961, que nada dizia acerca da educação indígena e que foi substituída pelo texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

## **2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a educação indígena**

Aprovada pelo Congresso Nacional em dezembro de 1996, e promulgada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece as normas para todo o sistema educacional brasileiro e garantiu em seu texto uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas. Em concordância com o art. 210 da CF, o art. 32 da LDB reforça que a escola indígena poderá ministrar as aulas em sua língua materna como forma de valorização e preservação da cultura, considerando que a oralidade é a maior forma de transmissão de saberes dessas comunidades, sem que o ensino de língua portuguesa seja prejudicado, demonstrando um grande avanço em relação ao bilinguismo que vinha sendo barrado desde os tempos dos jesuítas.

Além de ter a carga cultural, contribuições nas áreas social, econômica e política das comunidades indígenas para a formação do povo brasileiro serão contemplados no ensino de História. No art.78 reforça a importância da oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, enquanto dever da União, objetivando proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias

históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências, como definido no art. 78

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, 1996)

Já o art. 79 trata dos incentivos e recursos financeiros que serão destinados à educação escolar indígena.

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I fortalecer as práticas sócio culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 1996)

Vale apontar que ao constar no Art. 79 que “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” entende-se a criação de currículos diferenciados que atendam à especificidade de cada comunidade, gerando assim a demanda de professores que compreendam a realidade da mesma e possam garantir em sua prática um ensino significativo, que gere benefícios para seus alunos, daí a importância de formar professores que pertençam à comunidade.



Essa diversidade cultural presente não apenas nas comunidades indígenas, mas em várias partes do país, também são abordadas na LDB, que abre mais precedentes para que essa educação especializada aconteça de acordo com as demandas da comunidade. Em seu artigo 26 a LDB trata das partes diversificadas do currículo, que devem ser preenchidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos seus educandos. Já no art. 23 define que a educação básica poderá ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, e ainda flexibiliza o calendário escolar que deverá se adequar às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, desde que isso não incorra em reduzir o número de horas letivas previsto pela lei.

Além de evidenciar diversas possibilidades para que esse processo eficiente significativo de ensino e aprendizagem ocorra conforme as demandas da comunidade, a LDB também deixa claro que é preciso ter um tratamento diferenciado entre as demais escolas do sistema de ensino e a Educação Escolar Indígena.

Ao reconhecer essas necessidades e pensar em garanti-las, surge um novo momento da educação nacional como um todo, Grupioni (2008) aponta que “É o momento em que se pode identificar um novo conjunto de ideias, de práticas e de pessoas atuando em torno da temática da educação escolar indígena no país, configurando um contexto próprio e específico em que emergirá o discurso da educação diferenciada” (p. 36)

Algumas ações foram desencadeadas antes da aprovação da LDB de 1996, que demarcam as lutas dos povos indígenas. No MEC foi criada, no início da década de 1990 a Coordenação Geral de Educação Indígena, integrada à Secretaria de Educação Fundamental, e o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena que hoje pertence à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Em 1991 foi promulgado o decreto que transferiu a administração e coordenação da educação escolar indígena da Funai para o Ministério da Educação, reorientando assim as políticas

públicas de educação para as comunidades nativas, que passaram a contar com organizações indígenas no processo de suas formulações.

Em 1993 foram publicadas as “Diretrizes para a Política Nacional e Educação Escolar Indígena” que estabelecem os princípios orientadores para essa nova fase da educação escolar indígena. Com base nesse documento o MEC criou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), o Referencial para Formação de Professores Indígenas (2002), entre outros documentos voltados diretamente para a melhoria e aperfeiçoamento dessa educação.

Quando as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena” foram criadas as escolas localizadas nas terras indígenas, que antes eram vinculadas às escolas rurais, puderam ser regulamentadas devidamente como escolas indígenas. Essa mudança fez com que a responsabilidade por elas agora fosse incumbência do Governo Federal, no que se refere a financiamento e manutenção. Com a aprovação e sancionamento do Plano Nacional de Educação, de 2001, a manutenção da educação indígena passou a ser responsabilidade dos Estados e o MEC pelo financiamento.

### **2.3 Plano Nacional De Educação**

O primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado em 1962 como uma iniciativa do então Ministério da Educação e Cultura e contava com um conjunto de metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas dentro de um prazo de oito anos. O texto passou por revisões em 1965 e em 1966, que tratava da distribuição de recursos federais, estimulando a criação de ginásios que eram orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos de idade.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 voltou a se discutir a necessidade de um PNE, mas agora com força de lei. E após anos em processo de discussão o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2001-2011, com os seguintes objetivos:

a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.(BRASIL, 2001)

E entre suas prioridades estavam: garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; valorização dos profissionais da educação e desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

O PNE de 2001 trouxe em seu texto um capítulo inteiro sobre a Educação Escolar Indígena, dividido entre três partes onde se faz um breve diagnóstico da forma com essa educação tem sido ofertada aos povos indígenas, as diretrizes para essa educação e por fim os objetivos e metas que devem ser atingidos a curto e longo prazos.

Em seu diagnóstico reforça o caráter civilizatório e catequético que a educação escolar indígena possuía até então, como forma de tentar integrar esses indivíduos à sociedade desde os tempos dos jesuítas. Integrar os indígenas sempre significou em adequá-los e transformá-los em algo totalmente diferente daquilo que eles eram, os privando de vivenciar sua cultura para que a de outros fosse imposta.

Aponta que as mudanças, ainda que tardias, começaram a acontecer apenas quando outros grupos sociais passaram a intervir pelas comunidades indígenas e avanços, como a conquista das escolas indígenas, ganharam peso e real significado por representarem uma emancipação e perpetuação cultural, pois seria possível ter acesso à educação sem passar por um processo de negação ou aculturação.

Suas diretrizes apontam que novas responsabilidades surgem com as demandas criadas pelo caráter diferenciado que as escolas indígenas possuem, no que se refere a

organização e elaboração curricular, assim com a importância na formação de professores indígenas para a garantia de uma educação bilíngue.

Já nos seus objetivos e metas estão as competências das esferas governamentais, seus regimes de colaboração, universalização de programas educacionais equivalentes aos anos iniciais e fase de alfabetização. Assim que possível implementar a oferta das séries equivalentes à segunda fase do ensino fundamental, de preferência na própria escola indígena ou encaminhando os alunos para escolas próximas desde que lhe seja oferecido atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno.

Entre os 21 objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais às comunidades indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria “escola indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização junto aos sistemas de ensino. (GRUPIONI, 2008, p.82)

A conquista de uma educação diferenciada representou um grande avanço para os povos indígenas, de modo que sua cultura não precisou ser negada para que acontecesse a inserção na sociedade, fazer parte sem ter que deixar de ser índio foi um grande avanço. Mas mesmo com as garantias não podemos cair no erro de achar que todos os obstáculos para a concretização dessa educação escolar diferenciada para as comunidades indígenas foram superados. Ainda que ela seja fato em algumas aldeias, para muitos essa realidade ainda está bem distante. Questões administrativas e a improbidade de órgãos responsáveis pela aplicação das políticas voltadas para essas comunidades fazem com que essa educação se distancie do plano real e executável. Para que haja uma mudança de fato, é necessária a mobilização e vontade política para que, com os recursos necessários, essas ações fossem viabilizadas.

As condições de vida em algumas aldeias ainda são extremamente precárias, questões como saneamento e higiene merecem uma atenção especial das autoridades

competentes, fora o preconceito que continua grande. É preciso pensar no indígena para além de sua aldeia, de sua terra nativa.

### **CAPÍTULO III**

#### **A INSERÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS EM UMA ESCOLA NÃO INDÍGENA**

Esse terceiro e último capítulo é fruto de uma inquietação que nasceu durante meu contato com os alunos indígenas na instituição de ensino em que eu participava enquanto bolsista do Pibid. Pouco se sabia da história dos 12 alunos indígenas que estavam matriculados entre o 1º ao 5º ano durante 2016 e menos ainda se fazia para conhecer. Durante o ano letivo realizamos um projeto de contação de histórias para toda a escola que tinha como objetivo trazer um pouco mais da cultura indígena, não apenas dos Guajajara, povos indígenas dos alunos que estudam na escola, para dentro da instituição e aproximá-los da verdadeira história da formação do povo brasileiro. Enfrentamos algumas dificuldades quanto ao tema, já que muitos profissionais da escola não consideravam relevante tratar sobre as culturas indígenas tendo em vista que eles estavam na nossa, reforçando uma visão totalmente contrária à que gostaríamos que os alunos tivessem.

Vimos nos capítulos anteriores todos os avanços alcançados para a educação escolar indígena em suas terras nativas, mas como se dá esse processo quando há o movimento migratório, como foi o caso de alguns integrantes dessa tribo, em busca de melhores condições de vida, que apesar de asseguradas por lei não há uma fiscalização para garantir? Como essas crianças e adolescentes em idade escolar têm seu direito à escolarização garantidos em lugares onde a luta de interesses financeiros é maior que a preocupação com o ser humano?

Aqui, vamos apresentar a tribo que hoje possui cerca de 90 famílias em um território indígena nas proximidades do metro quadrado mais caro da capital federal, os motivos que levaram sua saída de suas terras nativas e as lutas políticas que enfrentam constantemente para ter o mínimo de seus direitos garantidos. Falaremos também da condição de algumas dessas crianças em uma das escolas públicas indicada como referência pela CRE – Plano Piloto para atender a demanda gerada por essas famílias,

bem como o olhar da escola para esses alunos e desses alunos e seus familiares para o trabalho que tem sido desenvolvido no ambiente escolar.

Sabemos que a gestão de uma escola tem um papel muito importante quando o assunto é reconhecer as demandas e solucionar possíveis problemas que venham a surgir durante o ano letivo, auxiliados por um Projeto Político Pedagógico que atenda as necessidades da comunidade escolar, bem como promover a participação das famílias. Estar atento e conhecer um pouco a realidade dos seus alunos não é apenas uma tarefa de diretores ou coordenadores, e sim de todos os responsáveis pela formação destes. Considerar os alunos como agentes ativos do processo de ensino e aprendizagem é reconhecer seus conhecimentos e levar em conta sua cultura como algo importante e valioso para alcançar os objetivos desejados.

É preciso conhecer, em meio à tanta diversidade, quem são os seres humanos com os quais estamos nos relacionando dentro de sala de aula.

### **3.1 Os índios Guajajara**

Dentre os diversos povos indígenas existentes hoje no território brasileiro os Guajaras estão entre os mais numerosos. Suas terras estão localizadas no Maranhão, margeando a Amazônia. Também conhecidos por Tenetehára, características como lutas e resistência à aproximação dos brancos fazem parte da história desse povo.

A língua guajajara ou ze'egete ("a fala boa"), como fruto de muita resistência e valorização cultural, é falada como a primeira língua nas aldeias enquanto o português é entendido pela maioria, mas falado principalmente por seus representantes e em contato com o homem branco. A língua pertence ao tupi guarani e é semelhante à de outros povos.

As terras indígenas são definidas pela Constituição de 1988, no I do art. 231, como aquelas "por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo

seu usos, costumes e tradições” e estes são reconhecidos como os primeiros e naturais senhores das terras. Mas, mesmo com todo respaldo da lei os indígenas ainda sofrem com invasões de suas terras pelos mais diversos agentes e motivos, sendo então obrigados a migrar em busca de sobrevivência frente ao descaso da União para com os mesmos, que é a situação das famílias que hoje vivem nas terras correspondente ao Santuário dos Pajés.

Por indicação de alunos indígenas da Universidade de Brasília – UnB e pela responsável pela educação indígena na Regional de Ensino do Plano Piloto, fui até o Santuário dos Pajés (Setor Noroeste) para entrevistar a primeira indígena Guajajara a ocupar as terras indígenas que, segundo estudos e pesquisas constataram que desde 1950 já havia presença de indígenas nas terras e que realizavam plantio, proteção em áreas degradadas, plantio de mudas, plantas e preservação ambiental. Os primeiros indígenas a ocuparem as terras foram os pais do então pajé Santxiê, falecido em 2014 e marido de Márcia, pertencentes à tribo dos Tapuya Fulni-Ô, da região do Piauí.

A casa onde Márcia mora com seus filhos fica no local conhecido por eles como Santuário, que fica um pouco mais afastado das demais tendas onde há maior concentração dos Guajajaras, visto que estes possuem alguns costumes diferentes a separações foram necessárias. Nesse local estão apenas duas famílias e a primeira casa ali construída, que hoje está com 40 anos e serve de local para algumas celebrações e se encontra próxima aos prédios da Quadra 08 do Setor Noroeste.

Ela, casada com um Tapuya Fulni-Ô, saiu de sua tribo pela primeira vez aos 14 anos e veio para Brasília em 1996. No ano de 2009, com o intuito de retirar o então presidente da Funai Márcio Meira do cargo, outros Guajajaras vieram para dar apoio às reivindicações e alguns ficaram acampados nos gramados da Esplanadas dos Ministérios enquanto outros foram se abrigar na “Aldeia da Terra” próximo a região Paranoá. Após cerca de 06 meses, ações de desocupação retiraram as famílias que se instalaram na Aldeia da Terra e sem ter para onde ir lembraram de Márcia, que por ser Guajajara os acolheu no Santuário dos Pajés que passava por um período de desmatamento devido às construções do Setor Noroeste e precisava de muito apoio indígena. Além dos Guajajaras o Santuário recebeu apoio de indígenas de outras etnias,



em sua maioria alunos na UnB, de brancos e de outros Fulni-ôs principalmente entre os anos de 2009 à 2011, pois o local ainda não era reconhecido como território indígena pelos órgãos competentes.

Aqueles que militaram pelo Santuário, mesmo ainda hoje o apoiando, retornaram para suas terras nativas pois sabiam que o responsável por cuidar das terras, o então Pajé Santiê Tapuya Fulni-ô, não permitia que se instalassem ali.

Aqui é um lugar de trânsito, aqui não fica muita gente porque meu esposo nunca deixou pra fazer moradia aqui. Nesse período os Guajajaras foram chegando e como são o mesmo povo que eu a gente não falou nada. “Ah, a gente vai fazer o acampamento aqui”, eles são minha família e estavam morando em risco como o branco chama, estavam acampados na Esplanada com criança, idoso e a polícia tinha tirado. (Márcia Guajajara, 10 de Maio de 2017)

Como ainda precisavam de ajuda para lutar pela causa indígena e pela permanência do Santuário, e sendo eles da mesma família de sua esposa, Santiê permitiu que os Guajajaras ficassem nos fundos da terra. Em 2009 havia apenas uma tenda, já no ano de 2010 fizeram mais quatro tendas e como o número de crianças era grande o então Pajé, que era formado e reconhecia a importância da educação, fez com que colocassem as crianças na escola e hoje, 2017, já são 90 famílias morando nas terras do Santuário. Como a taxa de natalidade é muito alta, Márcia estima que há uma média de 80 crianças, entre as que moram e as de trânsito.

A forma de sobrevivência, ainda que precária, é por eles considerada bem melhor do que em sua terra nativa no Maranhão. Em uma conversa anterior com o Cacique Francisco, este relatou como eram as condições na aldeia:

É isso que eles falam: “não, vocês têm que voltar pra terra nativa de vocês”. Rapaz nós viemos pra cá porfreque lá na aldeia onde eu morava não tinha nada, a gente tava bebendo era lama porque não tinha água também, né. Tudo isso a gente enfrentava lá também, não tinha transporte, não tinha escola, não tem nada estrutura nem os prédio da Funai tá subindo até os mato em cima por que não tem ninguém que cuida mais, né. Por isso que nós viemos pra cá, pra reivindicar e tudo, né. (Cacique Francisco, 23 de junho de 2016)

Hoje alguns homens trabalham em empresas próximas e as mulheres, além de cuidar das crianças, fazem seus artesanatos para vender na Rodoviária, feiras e exposições para ter uma fonte de renda e garantir a alimentação, que não consegue ser mantida apenas com o que é cultivado por eles em suas plantações.

Órgãos responsáveis por fazer valer o direito dos indígenas tem dado pouca ou quase nenhuma assistência à estes não só aqui, mas em todo território nacional. A Fundação Nacional do Índio – Funai, criada em 1967, é hoje oficialmente o órgão responsável por promover e garantir os direitos dos povos indígenas em nível nacional, mas infelizmente é alvo de grandes críticas por parte daqueles que por ela deveriam ser representados. O Decreto nº 7.778, de 27 de Julho de 2012, traz em seu Anexo I o Estatuto da Funai, que entre as finalidades de sua criação estão:

- Proteger e promover os direitos dos povos indígenas, em nome da União (art. 2, I).
- Formular, coordenar, articular, monitorar e garantir o cumprimento da política indigenista do Estado brasileiro, baseada nos seguintes princípios: respeito ao cidadão indígena, suas comunidades e organizações; garantia da proteção e conservação do meio ambiente nas terras indígenas; garantia de promoção de direitos sociais, econômicos e culturais aos povos indígenas. (art. 2, II, b, e, f).
- Monitorar as ações e serviços de atenção à saúde dos povos indígenas (art. 2, V)
- Monitorar as ações e serviços de educação diferenciada para os povos indígenas. (art. 2, VI)
- Promover e apoiar o desenvolvimento sustentável nas terras indígenas, conforme a realidade de cada povo indígena. (art. 2, VII)
- Despertar, por meio de instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para a causa indígena. (art. 2, VIII)

Porém, os interesses das classes dominantes ainda se fazem valer mais do que os direitos presentes na lei para as minorias. Os indígenas se sentem abandonados e percebem que não há mais o mesmo interesse, manutenção e cuidado de antes pela causa, mesmo eles estando na única área indígena hoje presente no Distrito Federal. No

caso dos Guajajaras o incentivo é no sentido de que eles voltem para suas terras nativas, sem levar em conta o tipo de condições que serão encontradas por lá.

Nós não temos assistência da Funai pra nós indígenas aqui da área... nós não temos assistência de saúde, nós não temos assistência de educação. A Funai não tem mais aquele interesse que tinha de 20 anos atrás, quando um índio saía da sua aldeia e ia pra cidade... Eles não entendem que o Guajajara saiu do mato há poucos dias, tem pouco tempo que eles estão aqui. Eles estão procurando um jeito de sobreviver melhor de que lá na aldeia, porque lá na aldeia a gente sofre muito, tem gente que passa dois, três dias pra chegar no hospital. Além que você tem que sobreviver pros madeireiros não lhe matar, tem as brigas de terras e tem isso tudo (Márcia Guajajara, 10 de Maio de 2017)

O maior apoio encontrado hoje pela aldeia vem do Conselho Tutelar, mas a dificuldade de comunicação devido à língua e falta de conhecimento faz com que eles tenham dificuldade de acesso à direitos como programas assistencialistas do governo, saúde e até mesmo educação.

Com a intervenção do Conselho eles têm conseguido matricular aqueles que se encontram em idade escolar, mas a língua é um dos maiores problemas enfrentados tanto para os menores quanto pelos adolescentes, que têm por costume quase não falar o português e usá-lo apenas em contato com os brancos, gerando problemas de adaptação e causando a evasão escolar de alguns indígenas, principalmente na segunda fase do Ensino Fundamental.

### **3.2 Alunos indígenas em escolas não indígenas**

Os textos da lei abordam de forma clara a questão da educação escolar indígena, com suas garantias e direitos, no contexto da escola indígena. Mas será que quando esses alunos estão inseridos em uma escola que, além de não ser indígena não possui o devido preparo para receber esses alunos, o direito a educação de qualidade posto na LDB e na Constituição de 1988 é garantido?

Nas escolas indígenas há um constante diálogo entre comunidade e currículo, onde avaliam e delimitam quais as necessidades que se fazem mais emergentes naquele

período e assim o ensino pode ser direcionado para tal. Apesar de parecer improvável, mas fora das aldeias também é possível que isso aconteça. O diálogo entre escola e sua comunidade deve ser cotidiano e fazer parte da rotina da escola, e se nessa comunidade se encontram alunos indígenas é preciso que se escute suas necessidades e anseios da mesma forma como acontece com o restante. Mas parece haver um inchaço na agenda da escola que nunca possibilita conhecer um pouco mais da vida desses alunos e estabelecer um vínculo que seja construtivo para ambos.

A falta de interesse das escolas em que essas crianças e adolescentes estão inseridas e dos professores em conhecer um pouco mais da história dos alunos é percebida dentro da aldeia, e alguns pais, assim como a Márcia, acreditam que se houvesse uma tentativa real de incluir a realidade desses alunos na vida da escola o desenvolvimento seria otimizado e estes teriam mais facilidade em aprender, tendo em vista que suas singularidades seriam consideradas dentro de sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem, além da promoção do respeito ao invés de propagação do preconceito em forma de comentários e piadas sobre o “índio”.

O diálogo que deveria acontecer entre escola e aldeia é inexistente, e sua falta repercute diretamente no trabalho desenvolvido pelo professor dentro de sala de aula. A dificuldade da fala é um dos motivos apontados por quase todos os membros da escola, sendo usado como um argumento para esse distanciamento, sem considerar que este poderia ser superado com outras ações

Essa dificuldade de fato existe, mas dentro da própria aldeia há pessoas dispostas a fazer a interlocução entre os dois, promover em parceria com a escola a conscientização da importância de participar do processo de aprendizagem dos alunos. Uma das professoras, que têm alunos indígenas em sua sala, confirma essa ausência ao afirmar que não há nenhuma comunicação com as famílias.

Eu não sei a cor da mãe deles, nem do pai, nem de ninguém. O único que eu já vi foi o cacique, isso porque ele estava resolvendo alguma coisa com a direção e eu cheguei e falei. Ele é de poucas palavras, praticamente você pergunta e ele só responde com “sim; não; vou resolver isso”. Depois desse dia eu nunca mais vi ele aqui na escola. (Professora A)

Ela também reconhece essa falta de interesse por parte da gestão e coordenação para procurar saber um pouco mais da realidade dos alunos e promover esse diálogo, e ainda aponta que apenas uma das professoras da escola, a que eu acompanhava durante o ano de 2016, teve o interesse de ir conhecer mais da cultura e realidade dos alunos indígenas.

Infelizmente aqui a gente só recebe. Só quem tem esse interesse aqui na escola é a Professora B, que foi visitá-los e tudo, mas de resto não tem. A gente manda o bilhete de reunião, não vem ninguém e a escola não faz nada. Deveria ter outro meio de comunicação da escola ir até eles, até mesmo pra eles criarem intimidade com a gente. (Professora A)

Em uma conversa com membros da gestão surgiu a seguinte fala: “Não acho interessante que tenha uma escola na aldeia, pois assim eles deixarão de frequentar a nossa escola. A troca cultural que acontece aqui é muito mais rica” (Professora D ). As opiniões sobre a interação desses alunos são bem divergente, já que se essa troca estivesse acontecendo de fato e partindo de ambas as partes seria muito rica, mas na prática não é isso que se pode observar. Os alunos, no dia a dia da escola, estão cada vez mais expostos a elementos culturais dos “brancos” e precisam se adaptar a essa realidade, mas essa adaptação tem como fruto o processo de aculturação e perda de elementos importantes de suas culturas. Enquanto a Professora A acredita que a escola tem colaborado e muito para a interação cultural dos alunos, a Professora B já tem uma visão mais realista do quadro, até mesmo por conhecer um pouco mais da realidade dos alunos: “Interação cultural? Acredito que exista apenas em parte. A escola é um dos poucos lugares que os indígenas frequentam e, na marra, interagem com a nossa cultura”.

O direito garantido à uma escola na aldeia, prevista pela constituição, ainda é negado à essa população que vive no Santuário dos Pajés e que já fez diversos pedidos às autoridades competentes, pois acreditam que no Tupi Guarani e com professores que compreendem e vivenciam a realidade dos alunos, eles terão mais sucesso na vida escolar e menos problemas como o preconceito que vêm enfrentando em ambientes escolares não indígenas. Esse desejo também é presente entre os alunos, já que afirmam que gostariam de ter uma escola na aldeia e que “seria melhor pra aprender”.

Se houvesse uma escola específica para indígenas, não só com professores indígenas, porque na nossa aldeia tem o professor indígena e tem o branco que dá aula pra jovem de 4ª série até o primeiro ano. Mas a alfabetização quem dá é o índio, ele dá aula na língua, fala na língua, escreve na língua, tudo é na língua. (Márcia Guajajara)

Ainda que o processo em um primeiro momento seja com professores indígenas, há o constante contato com professores não indígenas no ambiente escolar, pois os professores vindos da cidade também atuam na mesma escola e podem, dessa forma, vivenciar a realidade de seus atuais e futuros alunos.

As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. Na prática, já existem muitas escolas com índios como professores, mas em geral, eles se limitam a atividades de alfabetização e pós-alfabetização e aos rudimentos da aritmética. São raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com o primeiro grau completo, cujos professores sejam índios. Para isso, é imprescindível e urge, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores (BRASIL, 1993, p.21).

Esse processo de vivência não ocorre em escolas não indígenas, como é o caso das escolas do DF, onde os professores relatam grandes dificuldades em adaptar seu trabalho para alcançar os alunos indígenas por não conhecerem mais sobre seus gostos, cultura, ter muita dificuldade na comunicação e uma falta de apoio da gestão no que se refere à articulação para viabilizar a interação entre as culturas.

.No início do ano estava fazendo a construção de um texto coletivo com a turma e percebi que os indígenas não estavam participando, só depois me dei conta de que o tema era “Um dia no shopping” e que provavelmente eles nunca tinham ido em um shopping. Quando perguntei eles confirmaram que não conheciam, depois disso comecei a me policiar mais, mas ainda é complicado. Essa semana estava fazendo um ditado com objetos que encontramos na cozinha, mesmo dando dicas os meninos indígenas não conheciam nada, já a menina sabia algumas depois. Depois eles me falaram que menino não pode entrar na cozinha. (Professora C)

Essa interação serviria de auxílio para a desconstrução de conceitos como o de que se os alunos estão vivenciando a dinâmica da cultura não indígena, apenas eles

precisam se adaptar, se eximindo da responsabilidade de trazer a cultura indígena para dentro da escola e promovendo, assim como nos tempos jesuítas e da Reforma Pombalina, a aculturação desses alunos.

O fato deles estarem fora de sua terra nativa não os torna menos índio, não desmerece sua cultura e muito menos significa que eles desejam assumir uma nova origem. O anseio por melhores condições de vida também faz parte da cultura indígena, como afirma Márcia ao dizer que: ‘todas as criancinhas que estão aqui, eles querem mudar o destino deles. Não é deixar de ser índio, eles querem aprender’. Esse sentimento é compartilhado por outras etnias:

Durante muito tempo na minha vida, eu comecei a ter vergonha de mim mesmo, de minha origem, das minhas tradições, do meu povo, até mesmo de meus pais. Mas, depois eu aprendi que sem eles, eu nunca seria nada, eu nunca seria um branco, vamos dizer assim ... um branco no sentido de pessoa da cidade, porque eu nasci índio Tereno, e também morrerei um Terena. Então, com esses princípios, eu procurei trabalhar a minha formação de código indígena. Ao mesmo tempo, eu procurei mostrar pra sociedade envolvente que de fato, por exemplo, de não estar com orelha furada, de não estar usando o beijo de pau, de não estar usando cabelo comprido, não significava que eu tinha deixado de ser índio, mas sim, que as características de meu povo eram um princípio próprio de meu povo, e que não me identifica na minha pessoa aquela generalização que é ser índio, uma coisa que na verdade não existe. Então eu peço, que os educadores, eles contribuam com a formação do respeito mútuo desde as crianças. As crianças brasileiras, elas têm uma sede muito grande de conhecer o índio mas, muitas vezes os professores erram ao afirmar que os índios são selvagens ou são preguiçosos, criando um preconceito estabelecido no próprio aprendizado do professor, na formação do professor. Terena, 1996 (GUSMÃO, 2000, p. 10)

O papel do professor no processo de inserção do aluno é fundamental, pois ele será mediador e sua atuação precisa ser baseada na integração e não na segregação. É certo que diante de uma situação nova, como no caso dos alunos indígenas, a insegurança e as dúvidas estejam presentes durante seus planejamentos, dentro de sala e nas reuniões coletivas com os demais membros da equipe docente. Mas isso não deve servir como pretexto para tapar os olhos frente a situações conflituosas que venham a aparecer dentro do contexto da escola envolvendo esses sujeitos. Isso deve servir de

combustível não apenas para os professores, mas para que todo o corpo docente se aprofunde em conhecer mais da realidade desses alunos.

Penso que para alguns a escola, o aprender português, é uma opção para um futuro melhor. Tento, na medida do possível, mostrar concretamente algo que para nós é comum e vice e versa. Outro dia chamei a B. na minha sala para ela mostrar um bico de tucano que ela tem e foi o irmão quem o caçou. Falei que para os indígenas a caça do alimento é normal [...] sempre que possível procuro os indígenas da escola para mostrarem seu dialeto, um pouco da cultura, uma música, o significado das pinturas... (Professora B)

Manifestações de preconceito são constantemente vivenciadas e as intervenções por parte da escola são mínimas, assumindo uma atitude omissa por não saber como agir, tomando como exemplo o caso das crianças que se recusava a sentar ao lado dos indígenas durante a aula por alegar que estes tinham um cheiro muito forte de fumaça ou ainda punições exageradas como quando foram deixados de castigo pois estavam tentando matar alguns passarinhos, algo que para eles é normal no momento da caça e para a nossa cultura já não é, evidenciando o despreparo da equipe frente à situações de choque cultural.

Outro fator que interfere na atuação do professor é o sentimento de vitimização e inferiorização, ainda que de modo inconsciente. Ao julgar que o aluno não consegue realizar determinada atividade por considerar o nível de dificuldade elevado, é negada a possibilidade de testar e provar seus conhecimentos, e até mesmo de evoluir cognitivamente. Ainda que no sentido de ajudar, esse comportamento só reforça o preconceito de que os alunos não são capazes e que, nesse caso, atividades diferenciadas são realizadas não a fim de que este avance, mas sim para que ele ocupe o tempo enquanto os demais alunos da sala estão realizando as atividades propostas para o nível em que a turma se encontra. Apesar de achar que essas atitudes não são compreendidas pelos indígenas, as crianças se sentem rejeitadas e até afirmam que “a professora não gosta da gente”, servindo de reforço para o sentimento de desistência que é muito frequente entre eles.

Em uma determinada sala de aula que foi observada, estavam matriculados dois alunos indígenas. Por conta da dificuldade de entrosamento eles optaram por sentar



juntos, ocasião na qual propiciou para que a língua nativa fosse usada, e não o português. Ao perceber isso a professora os separou e sentou cada um em uma ponta da sala, para “forçar” a interação com os demais alunos e afirmou que “nesses casos a imposição cultural é necessária”, trazendo para o século XXI práticas jesuítas, onde só se podia falar em português dentro das salas de aula. Infelizmente a estratégia não só deu errado como os isolou ainda mais, visto que depois disso os dois passaram a sentar sozinhos em pontos extremos da sala e sem que nenhum outro aluno sentasse ao lado deles. Atitudes como essa ajudam a justificar o índice de evasão escolar de alunos indígenas em escolas não indígenas, pois muitos dos alunos relatam para seus familiares a falta de desejo em continuar frequentando a escola, que só ficam sozinhos e constantemente são alvo de piadas para os demais. “Percebo que eles pouco se relacionam com os demais fora da sala de aula, mais com outros indígenas, meninos com meninos. Menos ainda com outras turmas. As meninas até que interagem com as outras não indígenas. (Professora B)

Quando se sentam para conversar aos finais de semana, as crianças comentam que seus colegas de escola falam que eles cheiram à fumaça, que são sujos e que não querem se sentar perto e nem brincar com eles na hora do recreio, fazendo com que estes também não sintam mais vontade de ir para a escola. Enquanto conversava com um dos alunos indígenas perguntei se ele gostava de ir para escola, ao que me respondeu com um “não” e ainda disse que preferia voltar a morar no Maranhão, já que lá ele podia ficar solto. Já a outra aluna disse que gosta, mas o lanche ainda é um atrativo.

Eu gosto de ir pra escola por causa do lanche e pra aprender a ler, que agora eu tô aprendendo. Eu não gosto muito da Professora, gostava mais da outra (a do ano passado) que passava coisa pra gente aprender [...] Eu gosto mais da tia que vai ensinar nós lá na aldeia, que ensina as coisas pra gente na língua. Era melhor estudar lá na aldeia, lá a gente tem nossos parentes pra brincar. (Aluna A)

Alguns estereótipos dos indígenas são reforçados pelas escolas, até mesmo sem perceber. Em datas como 19 de abril é de costume ver crianças menores chegando em casa com pinturas no rosto e uma espécie de pena na cabeça, já no caso dos maiores conta-se uma história ou lenda e é proposto um desenho ou algum outro trabalho que

retrata o “índio”. Esse é o índio do senso comum, o índio da propaganda de televisão e inventado pela mídia, já o indígena sentado na cadeira da escola é totalmente diferente e distante, não se sabe como trabalhar com eles e pouco se faz para tal.

É preciso de haja uma mudança de mente e reconhecimento de que o diverso está presente nas salas de aula e o trabalho pedagógico precisa se adequar de modo a atingir à todos. Os indígenas não precisam ser civilizados, e sim reconhecidos como pessoas de direitos e que possuem singularidades culturais que devem ser respeitadas.

O papel da educação escolar é uma questão que ainda promove discussões. Então, tentarei responder em uma visão acadêmica.

Qual importância/função da matemática, português e ciências naturais e sociais para vida indígena? Isso vai depender do que motiva os indígenas a procurar uma escola fora da sua comunidade.

O primeiro indígena com quem trabalhei foi transferido do Maranhão para fazer um tratamento médico no Hospital Sarah; provinha de uma tribo rica, começou sua alfabetização na tribo, falando muito bem a língua portuguesa e frequentava a escola apenas para receber o diploma. O segundo era uma criança de 6 anos de idade que não tivera contato com outra cultura e frequentava a escola para aprender o idioma e alimentar-se. Hoje, encontro-me com três indígenas.

Apesar de fazer parte da mesma tribo, eles veem o papel da escola com distinção: uma possibilidade de auto sustentabilidade futura; aprendizado do idioma; e, por último, alimentação.

Vejo o papel da escola na vida do aluno indígena como um agente socializador, cuidador e que extrapola o desenvolvimento de habilidade/conteúdo. A escola deve acolher, alimentar e fazê-los sentirem-se parte da comunidade escolar, além de ser um facilitador dos conteúdos que deverão aprender. (Professora C)

A implementação de projetos, parcerias com a comunidade indígena e movimentos sociais, promoção de aproximação da aldeia com a escola são ações necessárias e de grande valor no auxílio para um trabalho efetivo e significativo. Além da participação do Estado, ao assumir suas responsabilidades, em garantir que os recursos necessários para tais ações de caráter prático sejam fornecidos e produzam resultados de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de construção desse trabalho pude fazer uma revisão bibliográfica e retomada histórica do processo de instituição do sistema educacional no Brasil Colônia e como a questão da educação escolar indígena vem sendo discutida desde então.

Os agentes envolvidos nas discussões vão desde as comunidades indígenas à sociedade nacional, abrangendo não apenas as esferas educacionais, mas também políticas e de interesse da vida civil. Mesmo com os avanços alcançados é possível perceber que ainda há um longo caminho a ser percorrido quando se trata da educação escolar indígena.

No início, com a Companhia de Jesus, a educação dos indígenas possuía um caráter exclusivamente catequizador e civilizatório pelos jesuítas a fim de atender os interesses da igreja católica. O processo de imposição cultural aos povos indígenas teve início ali, com a criação de confinamentos em forma de aldeamentos e na retirada de crianças do convívio de suas famílias para que os objetivos da Companhia fossem alcançados.

Com a expulsão dos jesuítas deu início ao período da Reforma Educacional Pombalina, que atendia diretamente aos interesses da Coroa e apresentou um novo sistema educacional à colônia. Os aldeamentos passaram à categoria de vilas e com a expulsão dos padres diretores foram nomeados para assumir a responsabilidade da educação escolar, com o auxílio da Real Mesa Censória e do imposto criado para custear o ensino. Mesmo com todas as mudanças a questão da educação indígena ainda estava ligada à adoção de novos modos, posturas mais civilizadas e imposição cultural.

A questão indígena só passaria a ser discutida depois da instituição da república, com a criação de órgão como O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais que tinha como objetivo a proteção desses povos e foi responsável pela criação das primeiras escolas indigenistas ligadas ao governo federal. Apesar dos textos constitucionais de 1934 e 1937 fazerem menção a essas comunidades

no que se refere ao direito à terra, foi apenas com a Constituição de 1998 que um olhar diferenciado pousou sobre esses povos, fazendo com que algumas de suas singularidades fossem consideradas e seus direitos básicos, de forma mais ampla, pudessem ser garantidos.

Com as novas questões apontadas pela Constituição Federal de 1988 referente ao campo educacional para as populações indígenas, fruto de grandes mobilizações das comunidades e de seus apoiadores, se fez necessária a criação de leis que regulamentassem e direcionassem a educação escolar indígena. Ao ser criada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 passou a estabelecer normas para todo o sistema educacional brasileiro, incluindo a educação indígena, que passou a ter a garantia de um ensino voltado para as necessidades da comunidade, fortalecimento de sua cultura, preservação de costumes e valorização de suas línguas nativas. Um currículo voltado para as necessidades das comunidades indígenas teve um reforço depois de aprovado o Plano Nacional de Educação de 2001, com diagnósticos, metas e objetivos a serem alcançados na educação escolar indígena.

O que é garantido nos textos da lei, apesar de conter vários objetivos e serem claros, não são capazes de se concretizar sem que haja a ação direta de entes competentes. No caso dos Guajajaras, em especial, apesar de ter a garantia na lei de uma educação especialmente voltada para as necessidades da comunidade, não é isso que se vê na prática. Um movimento migratório forçado pelas péssimas condições de vida em sua terra nativa é ignorado pelos órgãos competentes por cuidar de seus interesses e fiscalização por uma educação indígena de qualidade ainda é falha.

Aos que estão fora de sua terra nativa a situação não é muito diferente, pois a falta de assistência permanece e ainda há um outro fator: a adaptação em uma nova realidade bem diferente da vivenciada até então. O preconceito vindo do “homem branco” é sentido diariamente, a necessidade de se adaptar faz com que assumam práticas e costumes diferentes à sua cultura e a dificuldade gerada por conta da língua os forcem a abandonar traços importantes de suas identidades.

Para as crianças e adolescentes em idade escolar ainda há mais obstáculos a serem enfrentados. Profissionais despreparados, e pouco interessados, os recebem em

suas escolas e salas de aula, mas não sabem como incluir em sua prática ações que viabilizem sua interação com os demais alunos e seu processo de aprendizagem. A esses, como nos tempos jesuíta e pombalino, é vetado o direito de se comunicar em sua língua nativa entre os seus dentro de sala de aula, sob o argumento de que “se estão em outra cultura, devem se adaptar a essa cultura”, mesmo que isso seja à custo de sua aculturação quando lhes é imposto o português como língua a ser usada.

Ainda é forte a mentalidade de que os indígenas precisam ser cuidados, tutelados, catequizados e por fim civilizados, para que só então façam parte da comunidade nacional e sejam considerados de fato integrantes desta.

É preciso reconhecer que houveram avanços no que se refere à educação de povos indígenas, a garantia de uma educação diferenciada é um exemplo. Mas também é preciso pensar naqueles que não estão mais em suas aldeias, recebidos em escolas que nada conhecem de sua realidade e com profissionais com mentes presas no Brasil Colônia. O diverso está presente em todas as esferas da sociedade, e é preciso se preparar para trabalhar com essas questões no contexto escolar.

Novas estratégias precisam ser pensadas, com urgência, para atender às novas demandas da sociedade. No caso das escolas não indígenas que recebem os alunos indígenas é necessário um maior interesse em conhecer e transmitir a realidade dos alunos para toda a comunidade escolar, bem como incentivar cursos de formação aos professores direcionados para a questão indígena. Promover o diálogo entre escola e aldeia, buscando aproximar as famílias do trabalho que está sendo realizado e procurar conhecer quais os anseios da comunidade.

Há vários grupos formados por professores indígenas, que compartilham de estratégias e métodos utilizados em sala, que podem auxiliar nesse processo de adaptação e inserção dos alunos. É preciso pensar em capacitação, formação, troca de experiências e principalmente para além dos muros da escola, bem como políticas educacionais que atendam a essa demanda da educação nacional.

## **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

As minhas experiências enquanto graduanda e a realização deste trabalho me trouxeram à luz questões antes nem pensadas por mim. Vejo nessa temática um vasto campo não apenas para pesquisa, mas principalmente para ação. Pretendo ingressar no Mestrado Acadêmico para dar continuidade à esse trabalho e também atuar como professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

## REFERÊNCIAS

Peter Schröder, Fonte: Instituto Socioambiental | **Povos Indígenas no Brasil** , Acessado em: 03/02/2017.

MUNDUKURU, Daniel. **Milenar arte de educar dos povos**, Acessado em: 08/10/2016.

<http://danielmunduruku.blogspot.com.br/2010/04/milenar-arte-de-educar-dos-povos.html>

MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. **Brasil: uma história em construção**. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Desafios da Diversidade na Escola**, Revista Mediações, Londrina, v.5,n,2, p,9-28,jul./dez, 2000

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Étnico-Cultural, Diversidade na educação: reflexões e experiências/** Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003,p. 68 - 76

MANDULÃO, Fausto da Silva. **Educação na visão do professor indígena, Diversidade na educação: reflexões e experiências/** Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003,p. 130 - 137

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. 1992. “Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, FAPESP, SMC.

HOLANDA, S. B. de. **História geral da civilização brasileira: a época colonial**. v. 1, 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

MARCON, Telmo. **As Políticas de Educação Indígena: da tutela à emancipação**. Rio Grande do Sul: Universidade de Passo Fundo, 2011.

CUNHA, Luiz Otavio Pinheiro. **A política indigenista no Brasil: As Escolas Mantidas pela Funai**. Dissertação de Mestrado em Pedagogia. Brasília: UnB, 1990.

**Constituição Federal**. Diário Oficial da União, 1988.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

MEC, Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

D.O.U. - **ESTATUTO do Índio**. Diário Oficial da União, 1973.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena**. In MARFAN, Marilda Almeida (Org.) Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. Brasília : MEC, SEF, 2002.